

A Pedagogia do Destino: *baby sacer* na Educação Infantil

Maria Cristina Schefer^[1], Gelsa Knijnik^[2]

[1] maria-schefer@uergs.edu.br. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. [2] gelsak@unisinus.br. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação.

RESUMO

E se nada for como dizem os documentos oficiais que protegem a infância? E se, na prática, houver o nascimento planejado de seres desnudos de direitos nas periferias das periferias – *baby sacer*¹ –, e se para eles a passagem pela Educação Infantil nada mais for do que uma etapa da “Pedagogia do Destino”, num “processo educativo” que os mantém à margem de tudo? Este estudo, excerto de tese de doutorado com reflexões posteriores, aborda as contingências de escolarização das crianças pobres. Ressaltam-se, no referencial, Bauman, Boaventura, Pinto e Sarmiento, respectivamente com as ideias de “Sociedade de Consumo Líquido-Moderna”, “Pensamento Abissal” e a “Estrutura Social como condicionante das desigualdades e da discriminação” com e entre crianças.

Palavras-chave: Periferia. Educação infantil. Estudo etnográfico.

ABSTRACT:

What if nothing is like the official documents that protect childhood say? What if, in practice, there is the planned birth of right-naked beings in the peripheries of the peripheries – baby sacer – and what if for them the passage through Early Childhood Education is nothing more than a stage of “Destiny Pedagogy”, an “educational process” that keeps them on the sidelines? This study, which is an excerpt of a thesis with further reflections, addresses the contingencies of schooling of poor children. Bauman, Boaventura, Pinto and Sarmiento, respectively, emphasize the ideas of “Modern Liquid Consumption Society”, “Abyssal Thinking”, and the “Social Structure as a constraint to inequalities and discrimination” with and among children.

Keywords: *Periphery. Child education. Ethnographic study.*

1 Termo produzido a partir da ideia de *homo sacer*, reforçando, contudo, a influência estadunidense nas regras de consumo no Brasil.

1 Introdução

Signatário da Declaração dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), que respectivamente geraram demandas para a Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) e para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Brasil tem ratificado legalmente o compromisso com a proteção integral da criança. No que tange ao ensino, as crianças brasileiras vivem um dos momentos de maior amplitude do processo educativo, o qual principia com o atendimento em creches, na Educação Infantil, e é concluído ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo ambas as etapas orientadas teoricamente pela emergência das “pedagogias da infância”.

Contudo, há de se pensar na escola enquanto instituição secular, com costumes e tradições excludentes das crianças provindas das camadas populares; mais do que isso, há de se pensar sobre os descaminhos que uma proposta democrática de educação enfrenta em meio a esta que é, segundo Bauman (2008), uma Sociedade de Consumo Líquido-Moderna. Isso porque tal modelo de organização social, alicerçado em relações capitais, exige a perfeita sintonia entre os seres e o consumo, impressa em corpos com boa aparência, bem nutridos, bem vestidos, bem informados, viajados.

Nessa sociedade, para os que lograram a sorte de um bom berço, não há nada a temer, pois a eles são destinadas oportunidades. Já para os “consumidores falhos”, a vida é uma incógnita de maus presságios – eles (sobre)vivem desnudos de direitos e devem superar com esforços “heroicos” (individuais) as adversidades às quais essa falta de “herança” os predestinou.

O presente estudo, do tipo etnográfico, descreve a triste inserção de crianças que vivem em situação de extrema pobreza em duas instituições escolares responsáveis pela Educação Infantil: uma creche que atende crianças de zero a três anos (conveniada à rede municipal) e uma escola que atende à pré-escola e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, ambas na periferia da região metropolitana de Porto Alegre.

O texto, para não perder a essência antropológica de estudos com viés etnográfico, foi organizado em três seções. Na primeira, apresento os referenciais teóricos (conceitual e metodológico); na segunda, descrevo a escola e os profissionais do lugar; na

terceira, transponho anotações de Diário de Campo específicas sobre o atendimento na Educação Infantil (zero a cinco anos) na vila onde se situa a escola. As duas últimas seções são seguidas de reflexões sobre a infância possível no lugar.

A realidade analisada mostra uma infância desamparada – crianças com corpos marcados pela fome, pela falta de cuidados, pela violência sexual, e sem expectativas de melhoria – cujo acesso à Educação Infantil, à escola, não tem sido suficiente para evitar que repitam a história “marginal” dos familiares. Tem-se nos episódios apresentados o espectro da “maledicência” de uma Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, que não permite grandes movimentações sociais àqueles que nascem “consumidores falhos”, algo que ocorre no lugar colaborativamente por meio dessas duas instituições que as crianças frequentam. A creche e a escola atuam como mediadoras e reguladoras da existência infantil naquela periferia, e um cotidiano pobre em experiências para a aprendizagem legítima aquilo que nomeei na tese como Pedagogia do Destino.

2 Preliminares sobre os *baby sacer*

Estamos no século XXI, afastados dos tempos das barbáries e dos regimes ditatoriais – enfim, vivemos no auge da democracia ocidental. Contudo, o que parece a própria descrição do paraíso inclusivo, referenciado em documentos internacionais e nacionais e iniciado após as grandes guerras, esconde, segundo Bauman (1998), uma essência conservadora originária da Modernidade Sólida, a qual definiu padrões existenciais e a eliminação das imperfeições, tendo como marco o “holocausto judeu”. Trata-se de algo que não é mais dito pelos líderes do momento, mas que continua afetando com maior ou menor “ferocidade” a vida de todos.

Se, no passado, a materialidade dos atos genocidas escandalizou e gerou movimentos em defesa da empatia e da solidariedade humana, atualmente, uma ética plural fragmentou as percepções do complexo sistema depreciativo calcado no capital, o qual define a qualidade de vida no planeta. Em outros termos, um processo excludente brando emergiu da antiga matéria, seguindo a linha galtoniana para a seleção de bons genes, porém, sem o risco de delação, já que é intocável, impreciso e multiforme.

Bauman (1998), nesse sentido, é categórico ao eleger o genocídio “judeu” como o marco da difusão de um modo de ser heterofóbico-racista, o que garantiu

a consolidação de um capitalismo desmedido, sem compromisso com qualquer demanda humanizada que possa surgir por parte do Estado e de seu ordenamento legal. Esse evento inaugurou as relações excludentes hoje dissolvidas em meio a discursos de inclusão, de solidariedade e de democracia. Nessa falsa ideia de que todos têm direitos iguais é que o processo depreciativo de pessoas fortaleceu suas bases, algo de difícil percepção e, por isso, líquido.

Santos (2010) acrescenta que há um *dégradé* de exclusão que se dá dos centros para as margens no globo, nos países, nos estados, nos municípios, sendo que o lugar menos iluminado é o lugar que some do campo de visão das pessoas e é, por isso, destituído de poder. Essa geoexclusão precisa ser compreendida a partir daquilo que Santos (2010) ratificou ao longo de seus estudos no que tange à supremacia do lugar sobre a vida das pessoas. Isso porque nascer numa periferia significa nascer ofuscado, desnudo de direitos, predestinado a uma vida vã (eliminável). Nesse sentido, Bauman (2013) diz que o destino não é algo “ontológico”, mas o resultado de decisões pretéritas que definem as condições existenciais das pessoas.

Voltando ao genocídio judeu, e tomando-o como “case” para um *modus operandi* da Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, segundo Bauman (2008), com o holocausto, o ocidente aprendeu a depreciar “sem culpa” o outro, a condenar para sempre aqueles que não lhe interessam e que de algum modo podem significar “perigo” aos interesses capitais. Enfim, aprendeu a demonizar os desnudos de direitos em cada contexto/tempo/espço.

2.1 Da definição da metodologia de pesquisa

Adentrar um lugar escolar requer um comportamento sensível por parte do pesquisador, postura aberta para encontrar não aquilo que anos de reflexões acadêmicas deixaram como “modelo de qualidade educativa”, mas as singularidades de cada lugar, essências dos processos educativos. Para tanto, juntamente com a orientadora da tese que me concedeu o doutoramento, optei por um estudo do “tipo etnográfico”, conforme André (1995) ou pela “etnografia educacional” de Green *et al.* (2005), numa junção teórica que obedeceu ao sistema aberto de investigação, em que as descobertas em campo não são passíveis de categorizações.

Desse modo, entrei na escola para fazer descrições densas, conforme Geertz (1989). Decidi

registrar episódios que dessem conta de demonstrar as práticas naquela realidade escolar, inicialmente entendidas como estranhas às minhas convicções pedagógicas.

A organização do material para análise teve como instrumento principal o uso de Diário de Campo, no qual 127 episódios-chave foram descritos ao longo de quatro meses ininterruptos no lugar. Nesses eventos, foram registradas muitas falas de crianças, por acreditarmos que “envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais. No entanto, o consentimento informado e voluntário das crianças ajuda a protegê-las da pesquisa invasiva e exploradora” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 172).

No diário, também foram incluídas entrevistas semiestruturadas e transcritas, realizadas com docentes e gestores da escola, além de fotografias da estrutura física do lugar. Para a introdução dessas imagens, seguindo orientações do campo da Antropologia², optei por “destacar um aspecto de uma cena a partir do qual seja possível desenvolver uma reflexão objetiva sobre como os grupos sociais representam, organizam e classificam suas experiências e mantêm relações entre si” (GURAN, 2011, p. 92).

Neste texto, apresento apenas os excertos da tese que envolveram as práticas, as ocorrências na Educação Infantil, tanto na escola quanto na creche conveniada de onde migraram as crianças para a pré-escola.

3 Da chegada ao lugar da investigação

Corria o ano de 2011. Não foi fácil chegar ao lugar (que acabou se transformando no objeto de análise da tese), mesmo tendo recebido como referência, na Secretaria Municipal de Educação, a zona do aeroporto, na entrada/saída da cidade, o nome do bairro, o nome da escola e o nome de sua diretora. Inicialmente, pensei que essas orientações fossem suficientes. Contudo, já havia me afastado de carro uns bons quilômetros do centro, deixando para trás as ruas principais e adentrando uma sequência de estradas secundárias e terciárias, mas não conseguia chegar ao destino... Faltavam sinalização, identificação visual, signos.

2 Na mesma lógica de manutenção do estatuto etnográfico, manteve-se no texto o respeito ao regionalismo na descrição das práticas no lugar e na transcrição das falas dos entrevistados.

Custei a compreender que os lugares tinham apelidos – tudo ali era referenciado por apelidos – e que o da escola era “escolinha da (apelido da diretora)”. Consenso, só a narrativa de que a escolinha “estava vazia”, de que não adiantaria ir até lá, pois havia caído...

“Perguntando aqui, perguntando ali”, cheguei a um prédio com aspecto escolar. Não havia nenhuma placa que indicasse que aquele era o lugar certo. Porém, unindo a referência que os gestores municipais haviam dado (prédio novo) e as falas das pessoas (caído/vazio), e diante da visualização de uma fileira de estacas na diagonal de um edifício, dispostas como que evitando uma queda, “intuí” que havia chegado.

O lugar realmente estava vazio de crianças, e homens ali trabalhavam. Ao lado, num prédio de madeira, no estilo das velhas “brizoletas³”, percebi movimento. Faltava, no entanto, aquele burburinho de escola, os risos, as cantorias, coisas que na minha imaginação eram inerentes a qualquer contexto escolar. Ao contrário disso, havia um ar de deserto: paredes vazias de produções infantis, o pátio tomado por inço, lixo e muitos cães vira-latas deitados em pontos com sol, sobre as sobras de materiais de construção.

Estacionei o carro onde estavam outros veículos, num canto do terreno em que havia suportes para balanços, porém, sem balanços. Apresentei-me numa saleta entulhada de caixas; lá estavam duas pessoas. Vim a saber, depois, que se tratava da vice-diretora e de uma assistente. Fui bem recebida por ambas, que pediram que eu aguardasse. Outra mulher, usando uma touca de rede (daquelas de quem cozinha), entrou na sala “meio que” para ver quem havia chegado e disse que iria chamar a “dire”. Ela gritou o apelido da diretora, e, depois disso, visualizei uma mulher faceira, de meia-idade, que vinha do prédio em reforma, pulando de tábua em tábua, por entre poças, até que chegou ao local onde eu aguardava. Estava sorridente, bem-vestida e adornada com apetrechos místicos: várias medalhinhas de santos, uma pulseira contendo berloques como guizos, olho turco, pimentinhas vermelhas, etc. Enfim, protegida!

Logo que a gestora chegou à secretaria, contou-me sobre o dilema que a escola vivia. Depois de 20 anos num prédio de madeira, cuja situação era

precária, haviam sido contemplados com uma nova instalação, de alvenaria. Porém, três meses depois da inauguração, o edifício começou a ruir... Em situação avessa à da narrativa secular dos *Três Porquinhos*, tiveram que retornar às pressas para o prédio antigo, que, além de estar abrigando as turmas, vinha sendo utilizado como depósito de parte da mobília nova. A diretora explicou-me que, naquele momento, os pedreiros estavam instalando vigas internas em todos os espaços, feitas em alumínio, na tentativa de recuperar a obra.

Levou-me, então, para visitar o prédio em reconstrução. Um cenário desolador: móveis novos sujos de cimento, bancadas de granito quebradas, persianas redobradas, caixas de livros empilhadas e visivelmente umedecidas. As tais estruturas de alumínio eram gigantescas e estavam sendo instaladas no meio das salas, como se fossem braços esticados com mãos abertas para cima, segurando o telhado. Uma recuperação de vulto, mas inapropriada para o espaço destinado à circulação de crianças, já que reduziria a amplitude das salas e limitaria a movimentação. Ponderei nesse sentido, e a diretora respondeu que “foi o melhor que os novos licitantes puderam projetar evitando maiores gastos”.

A questão da “quase queda” da escola estava sob investigação, o que já incluía uma série de processos administrativos e a demissão do Secretário de Obras. A suspeita era de superfaturamento, beneficiamento partidário, etc. A partir do incidente com o prédio, outros problemas surgiram, conforme descreveu a diretora, como a revolta de um grupo de professoras, articuladas com alguns pais que, desde o dia da inauguração, haviam notado rachaduras no prédio, mas que tiveram o parecer ignorado pelos governantes, além de constantes especulações da imprensa sobre a demora na finalização da obra, movidas (supunha) por partidos de esquerda.

Enfim, em poucos minutos, a gestora deixou claro que estávamos num lugar de conflitos também não escolares. Comentou, ainda, que a dupla diretiva já não estava dando conta dos afazeres e citou os cadernos de chamada rasurados, os atrasos e as faltas constantes das professoras como sendo prioridades a serem solucionadas. Além disso, ressaltou que aquela era a escola onde ninguém na rede municipal queria trabalhar, todos a consideravam a pior das periferias.

Foram essas colocações, refletidas nas práticas no lugar, que levaram ao desenvolvimento, durante a tese, do conceito de periferia das periferias. Entendo

3 Denominação de uma série de escolas (de padrão de construção similar – madeira com tábuas na horizontal) erguidas no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola, entre 1959 e 1963, que visavam a ampliar a oferta de ensino no estado.

a margem não como um lugar fixo, a exemplo do que Mautner (1999) defende como características da atual reorganização urbana. A periferia das periferias é um lugar demarcado pelo acúmulo de práticas depreciativas ao território e à sua população, o que passa a atingir as instituições que lá se situam.

3.1 Da população e da imagem do lugar

O território onde se localiza a escola foi habitado a partir da década de 1980. A população proveio de várias regiões do estado em busca de trabalho na construção civil durante a instalação do polo petroquímico de Triunfo (RS). O lugar inicialmente era visto como a vila dos operários, contudo, com a finalização da obra, os trabalhadores foram demitidos por falta de qualificação para atuar na atividade fim do empreendimento. Desde então (década de 1990), grande parte dos moradores trabalha na informalidade, no corte de mato, na colheita sazonal de frutas, no tráfico de drogas, na prostituição. Se antes os comerciantes da cidade viam na vila dos trabalhadores do polo um “nicho” para venda de suprimentos, atualmente, é o perigo que qualifica os “desempregados” do lugar. Tal situação foi evidenciada no depoimento de uma funcionária da biblioteca pública, que forneceu parte das informações acima: “essa gente não é daqui, vieram e se abancaram... Agora aquilo lá está um horror” (Diário de Campo: set. de 2011).

Como agravante, no final da década de 1990, foi instalado um presídio modulado nas proximidades da vila. Desse modo, o local tem sido o ponto de espera para os familiares dos presidiários durante o período em que cumprem a pena – migração tutelada pela justiça, segundo informações da direção da escola, numa política de manutenção de vínculos entre as famílias e os detentos.

Essa realidade populacional, ligada à privação de liberdade, fez do local e da escola espaços de passagem; crianças chegam e partem ao longo do ano, em meio ao processo educativo. Presenciei várias vezes, em campo, a diretora atendendo a determinações judiciais para “dar vagas a recém-chegados”, mesmo quando as salas já estavam com o limite de crianças ultrapassado. Além disso, vale registrar que grande parte dos moradores atuais é formada por negros (pretos e pardos).

Diante desse quadro de trabalhos informais, 75% das famílias dependem dos subsídios do Programa Bolsa Família para viver. Também outros benefícios são comuns entre os familiares; citam-se o auxílio-

reclusão e o benefício de prestação continuada (BPC), destinado a pessoas idosas e deficientes.

3.2 Dos profissionais do lugar

Um lugar marcado pelas adversidades, pela miséria, por infâncias desrespeitadas, necessariamente, precisaria de instituições comprometidas com a proteção integral das crianças, o que inclui práticas escolares qualitativas, que respeitem as necessidades dessa categoria geracional, entendendo-a como determinante para a vida humana. Para tanto, as ações dos profissionais da escola precisariam convergir em prol de um espaço educativo solidário, inclusivo, estimulador.

Contudo, não é isso que o organograma escolar possibilita, e, ao que tudo indica, é a lógica do capital que predomina na definição do quadro de docentes, gestores e demais profissionais da escola. Como foi verificado, para “atender os miseráveis”, são destinados aqueles que o sistema também deprecia, numa junção de excluídos para legitimação da ordem social. Essa “seleção estranha” pode ser verificada nos registros abaixo:

- De 17 professoras, nove se consideravam “de castigo” – designadas por nomeação ou remoção para a escola em vista da impossibilidade de atuarem nas escolas centrais.
- 75% delas estavam com mais de 40 anos.
- Quatro tinham sido nomeadas para a escola devido a problemas partidários com o governo então no poder.
- Seis afirmavam estar com problemas de depressão. e três com problemas referentes à drogadição.
- Um professor era homossexual e outro, transexual.
- Um professor tinha problemas de saúde graves: “ataques” que levavam à perda dos sentidos.
- Uma gestora tinha “ataques epiléticos”.
- Duas assistentes de Educação Infantil tinham deficiência física.
- Dos três profissionais efetivos do refeitório, um “se assumia” homossexual e fazia tratamento para AIDS, enquanto outra funcionária também fazia tratamento para AIDS.

Em suma, era a escola para onde ninguém queria ir, um lugar para os “excedentes” de que Bauman (2008) fala, pessoas que não se enquadram no “perfil” da ordem vigente para o mercado de trabalho. Mesmo se tratando de servidores públicos, eles também precisam cumprir as exigências para o setor privado. Para o autor, a atual sociedade comodificou (precificou) as pessoas e as coisas. Estar bem é estar apto para comprar e para vender-se nas “prateleiras do mercado” de trabalho – ser, então, recomodificado. Nas palavras de Bauman (2008, p. 82), “homens e mulheres devem atender às condições de elegibilidade definidas pelos padrões do mercado. Espera-se que se tornem disponíveis no mercado e que busquem, em competição com o restante dos membros, ‘seu valor de mercado’ mais favorável”.

O envio desse quadro de profissionais para a escola “da periferia das periferias” evitava problemas com os “homens de bem” que mantêm seus filhos nas escolas centrais, reclamam direitos e exigem ambientes escolares seguros (saudáveis), livres daquilo que entendem como más influências, com a garantia de continuidade do processo educativo (com professores assíduos). Exigências de “*homo eligen*” – para Bauman (2008), os eleitos e que elegem.

Nesse sentido, vale registrar que, pelo fato de grande parte dos moradores estar de passagem no lugar, eles não são eleitores. Somado a isso, muitas das professoras removidas para a escola eram declaradas inimigas da gestão municipal de então – situações que pareciam “desobrigar” atos administrativos eficazes.

O descaso com a escola, com a população, produzia conflitos diários entre a direção da escola e os profissionais. As faltas e os atrasos constantes exigiam que as professoras assumissem as turmas umas das outras, num ciclo de trabalhos improvisados com as crianças que se repetia rotineiramente.

O fato de duas assistentes de Educação Infantil serem deficientes físicas obrigava as crianças a ficarem por duas horas (durante os intervalos das professoras, após o almoço) trancadas à chave nas salas. A cadeirante explicou-me a situação: “preciso ficar chaveada com eles, e mando ficarem deitados no colchonete sem fazer barulho. Muitos dormem, outros não, mas não tem outro jeito; se fugirem, eu não tenho como impedir...” (Diário de Campo: jul. de 2011). Sem dúvida, era a melhor saída encontrada pela assistente para proteger as crianças nesse período, mesmo que essa solução contrarie tudo aquilo que se entende por organização de um espaço prazeroso e estimulante

para a Educação Infantil nos diferentes momentos da rotina.

Os episódios relatados a seguir, vivenciados nos primeiros contatos com as professoras da Educação Infantil, podem esclarecer um pouco mais a lógica das práticas com essas crianças provenientes de famílias pobres, filhas de consumidores falhos.

4 Diário de campo: descrevendo práticas na pré-escola e na creche do lugar

4.1 12^o ao 20^o dias na escola

Nesses dias, detive-me em entrar em sala, conhecer de perto as professoras, as crianças e as práticas em sala de aula. Nas quatro salas de Educação Infantil (EI), atuam professoras com diferentes formações (do Ensino Médio Normal à Pós-Graduação). Quando informei na secretaria que passaria o dia no módulo destinado à EI, fui orientada a “filtrar aquilo que duas professoras, em especial, falassem, pois tinham posições partidárias e, nos últimos tempos, estavam provocativas” (fala de um membro da direção).

Comecei, então, pelas turmas “sob controle da oposição”, e uma das professoras pareceu-me muito irritada; usava luvas cirúrgicas e estava sentada no chão, onde as crianças brincavam com peças de plástico, carrinhos e bonecas, a maioria em péssimo estado, não por descuido, mas porque eram visivelmente brinquedos de pouca qualidade. Enquanto conversava comigo, ela gritava com as crianças. A auxiliar, mais calma, tentava conter os pequenos. A sala estava lotada, e isso a estava incomodando. Ela deixou claro: “Não tem condições. Cada vez que chego, tem uma criança nova. Não acaba nunca a adaptação. Sempre essa choradeira... A desculpa é que o promotor mandou. A situação está cada vez pior”. Conversamos sobre o material necessário para melhorar as práticas, e ela me pareceu bem informada, deu sugestões interessantes e ficou de se reunir com as demais para fazerem uma lista. Perguntei-lhe sobre o uso das luvas: “Eu uso quase que direto, não tiro. Sempre tem alguém para levar no banheiro, que se machuca, sabe, não dá para arriscar”.

Entre na sala de outra professora “provocativa” e fiquei impressionada com a movimentação: as crianças estavam trabalhando com tintas (que a professora levava de casa) e faziam um painel. A professora

demonstrava como misturar as cores. Passados alguns minutos, interferiu na troca de lugar que a assistente estava efetuando, visto que uma menina não queria ficar ao lado de um colega: “Não troca ela de lugar, não. Vai ficar ao lado dele. Você não é melhor que ninguém aqui. Pode dizer para a tua mãe que eu falei isso”. Depois, explicou-me que a menina é filha de uma auxiliar de enfermagem, que a mãe não quer que ela sente perto de crianças de “pele escurinha, porque passam piolhos”. Conversamos sobre a maravilha de trabalho que ela estava propondo, e ela me contou que cursava Artes Plásticas e que estava tentando pôr em prática as coisas que aprendia, porém, “tenho que bancar tudo. A maioria dos pais não manda o material escolar, e, na secretaria, tudo é minguado. Um estresse para conseguir uma caixa de giz”.

Na sala seguinte, encontrei a professora e as crianças em absoluto silêncio, reunidos numa mesa única; as crianças (de três e quatro anos) estavam pintando numa folhinha onde a ordem era: “ligue o nome ao objeto”. A professora me explicou que trabalhava essa atividade na outra escola onde lecionava à tarde (num 2º ano) e que a levou para as crianças porque “elas gostam de pintar os desenhinhos”. Todos estavam pintando felizes. Nas paredes, havia outras atividades similares expostas. A professora bocejava muito, interrompeu várias vezes a conversa em vista disso. Depois, soube que ela tomava medicamentos controlados que provocam sono.

Na última sala da EI, as crianças estavam trabalhando com EVA; na verdade, a professora e a assistente é que tomavam a frente na tarefa, tinham pistolas de cola quente (empréstimo da professora que cursa Artes) e estavam ajudando as crianças a montarem uma cuia de chimarrão. As partes do objeto tinham sido entregues, a função das crianças era recortar o modelo e aguardar que uma delas pingasse a cola quente.

O cheiro na sala era muito forte, e as janelas estavam todas fechadas. A professora explicou que o odor vinha do banheiro, das fraldas de um menino cadeirante que haviam acabado de trocar, mas que as janelas não podiam ser abertas, pois o fedor do esgoto naquele ponto do pátio era bem pior do que aquele que estavam sentindo. Realmente, circulamos por fora da sala e percebemos vários canos vindos das casas vizinhas até o pátio escolar, desembocando detritos bem embaixo das janelas; nessa área, emergia uma lama escura.

Não bastassem todos os conflitos internos, presentes no trato das crianças em sala de aula, o terreno arenoso (banhado), unido aos dejetos que desembocavam das casas vizinhas no pátio escolar, reduzia a possibilidade de movimentação das crianças, fosse em dias de sol ou em dias de chuva.

4.2 Sobre o berço escolar dos *baby sacer*

Como o atendimento na escola é dado a crianças a partir dos três anos, questionei as colegas docentes sobre o trabalho com as menores, até porque o modo como chegavam à escola era intrigante. Muitas choravam exaustivamente e dormiam em qualquer canto, falavam pouco, e quase não se entendia o que diziam; a maioria não tinha controle de esfínteres, sem falar na rejeição a sólidos e na falta de hábitos à mesa: “não sabem usar talheres” (Depoimento de uma assistente. Diário de Campo: jul. de 2011). Essas situações irritavam a professora, em meio a entradas contínuas de crianças na escola. Soube, então, que havia uma creche comunitária na vila, mantida por um centro espírita em parceria com o município (conveniada). Quis conhecer o lugar, mas, na tarde em que fui até lá, não pude entrar, pois parecia vazia, toda escura. Toquei a campainha, porém, não funcionou; bati palmas, mas ninguém apareceu...

Tempos depois, conheci a diretora da creche, que veio à escola (desesperada) em busca de vagas para crianças que haviam completado três anos em semanas anteriores. Contei-lhe a minha tentativa de visitá-la na instituição, e ela justificou o impedimento de atender à porta dizendo que estavam vivenciando um “momento” ruim. Abrigavam no local 125 crianças (com idades entre zero e três anos) e tinham apenas duas atendentes trabalhando. Compreendi. Realmente, receber estranhos naquelas circunstâncias seria impossível. Esqueci-me até de questioná-la sobre o breu, a umidade...

Dessa forma, foi constatado que a única alternativa de abrigo para as crianças menores de três anos na vila estava longe daquilo que a legislação prevê. A diretora, ciente dessas limitações, “confessou” buscar entre as mães ajuda para “cuidar das crianças e limpar a creche...”.

A relevância da Educação Infantil tem sido bastante discutida por autores como Barbosa (2009). Nas palavras da autora:

Todo o conhecimento posterior está calcado nas ações que as crianças pequenas realizam

sobre si e no mundo em suas experiências cotidianas. As primeiras noções sobre o mundo social se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem (BARBOSA, 2009, p. 30).

Diante dos relatos da diretora sobre a creche da vila, berço educacional das crianças da escola, conclui que ao lugar investigado (escola) caberia também a recuperação de um processo mal conduzido, o que incluiria o estabelecimento de relações colaborativas entre famílias e as instituições de atendimento, de modo a privilegiar o processo educativo.

Por outro lado, a infância das crianças do lugar foi sendo desvelada. É aquela possível a “crianças ninjas”, que sobrevivem às mais diversas adversidades, moram em bueiros e muitas vezes são responsáveis por si, conforme Dornelles (2008).

Infâncias empobrecidas mesmo em tempos de direitos de proteção integral, garantidos tanto via organizações internacionais quanto pela legislação local – citam-se a Declaração dos Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Para Pinto e Sarmiento (1997), mesmo que os documentos internacionais tendam a universalizar o conceito de infância, são diferenciadas as experiências nessa etapa geracional, constructo histórico, cultural, social. Não há como ignorar o resultado existencial de vivências sem os “três Ps: proteção, provisão e participação”, o que também significa a falta de direitos referentes àquilo que é necessário nas ações das crianças: “ludicidade, reiteração, fantasia do real e a interação entre pares e adultos”. Segundo os autores (1997, p. 5):

A realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas; as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social, pelo que a proclamação dos direitos pese, embora o seu interesse e alcance, constitui, no quadro da manutenção dos fatores sociais de desigualdade e discriminação, uma operação com acentuada carga retórica, de efeitos em grande medida ilusórios.

Para Bauman (2008), numa Sociedade de Consumo, as crianças não são poupadas das regras que afetam a todos. Mesmo que documentos

internacionais acenem para a proteção dos menores, crianças que nascem de consumidores falhos têm corpos excedentes, e os pobres são os *homo sacer* da contemporaneidade, seres desnudos de direitos. Em suma, as creches que abrigam crianças em situação de miséria, numa relação análoga, “guardam” os *baby sacer*.

De outro modo, tendo a oferta da Educação Infantil garantida, o Estado, o governo, está fazendo a sua parte, pois, do ponto de vista legal, as crianças de zero a cinco anos estão sendo atendidas, não havendo o que discutir. Seja nas escolas centrais ou nas das periferias, há professores com formação, assistentes de Educação Infantil em sala de aula, há parquinhos instalados nos pátios...

Enfim, é quase impossível para a sociedade em geral (diante dos fatos) perceber que as normas da Sociedade de Consumo são seletivas e que não se coadunam com direitos para todos. Instalou-se entre nós uma “moralidade sem uma ética”, e, “se aquilo que as declarações éticas dizem e o que as pessoas fazem ou acreditam estão em contradição, acredita-se que isso quer dizer, sem necessidade de outras provas, que as pessoas estão erradas” (BAUMAN, 2011, p. 22).

Para Santos (2008, p. 34), “a casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social”; em outros termos, há supremacia do lugar sobre a vida das pessoas. Escolas situadas em periferias das periferias, com práticas específicas (empobrecidas) para crianças pobres, operam a “Pedagogia do Destino”, entendendo-se destino, conforme Bauman (2013), como sendo o resultado de decisões pretéritas que afetam a vida.

Pensando nas crianças negras que frequentam a escola investigada, concordo com Del Priore (2012), que asseverou que o Brasil internalizou, “normalizou”, a existência de infâncias adversas para as crianças, em quase quatro séculos de escravidão. Aprendemos a ver as crianças de cor como brinquedos, sacos de pancadas dos sinhozinhos, e, mesmo que hoje estejam libertas, são suscetíveis a vidas miseráveis, herança das senzalas.

4.3 Encaminhamentos

Não posso sair deste texto sem falar que também presenciei momentos bons na escola investigada. Cito os preparativos para a festa junina, as organizações de horas do conto, bem como ações de solidariedade

para com os familiares das crianças que perderam boa parte de seus pertences durante uma enchente – algo recorrente, já que a vila estava numa baixada, num banhado. Contudo, trouxe para partilhar aqui a parte dura da história, porque é nessa solidez que a vida dessas crianças está sendo construída, mesmo que legalmente vivenciem um dos momentos de maior amplitude de direitos dos últimos séculos.

No ano seguinte ao de minha estada em campo, uma nova administração assumiu o governo municipal. Soube que as professoras, antes de oposição e agora de situação, puderam deixar a escola, junto com outras que apoiaram a campanha. Soube também que novos profissionais “mal vistos” pelos novos dirigentes públicos foram enviados para a escola.

Os antigos membros da direção escolar voltaram para as salas de aula na escola, “um castigo” que levou a ex-diretora a pedir aposentadoria de um turno: “me botaram num primeiro ano, com 35 crianças. Imagine, eu estava havia 12 anos na secretaria, nunca alfabetizei...” (contou-me por telefone).

Acredito que demonstrar essa “realidade” possa ajudar a desvelar os mecanismos que operam a partir da escola para manutenção de uma ordem social nada democrática, a qual não suportaria nem a divisão de recursos, nem a comunhão de direitos humanos.

Uma escola para todos com qualidade significa propor outra pedagogia que não a do destino... Significa romper com uma estrutura secular que sobrevive de seres excedentes e que “acolhe” com gosto a chegada diária de *baby sacer*.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Vida em fragmentos**. Trad. de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. (Orgs.). Apresentação. **Revista Educação e Sociedade, Dossiê Sociologia da Infância**: pesquisas com crianças, Campinas, v. 26, n. 91, p. 343-535, maio/ago. 2005.

DEL PRIORE, M. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs.) **Diálogos em psicologia social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

guraN, m. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/9215/7841>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

MAUTNER, Y. A periferia como fronteira de expansão do capital. In: DÉAK, C.; SCHIFFER, S. R. (Orgs.). **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 244-259.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da USP, 2008.